

Universidade de Lisboa

Faculdade de Psicologia



Crenças de autoeficácia e objetivos. Um estudo exploratório.

Ana Sofia Antunes Patricio

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Seção de Psicologia de Educação e da Orientação)

2011/2012

Universidade de Lisboa

Faculdade de Psicologia



Crenças de autoeficácia e objetivos. Um estudo exploratório

Ana Sofia Antunes Patricio

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Seção de Psicologia de Educação e da Orientação)

2011/2012

Agradecimentos

Conseguir chegar ao fim desta investigação, sem o apoio, ajuda e a colaboração de muitas pessoas que estiveram presentes na minha vida, não teria sido possível. Por isso neste momento é para elas que vai dirigido o meu maior e o mais sincero obrigado.

À professora Odilia pela paciência, disponibilidade e apoio que sempre teve ao longo de toda a investigação.

Ao professor João Nogueira por ter permitido o uso do Questionário em causa.

À D.^a Barbara Mourão pela sua disponibilidade e colaboração, que sempre mostrou em que os jovens do Nós da Juventude participassem na investigação, bem como aos próprios jovens que colaboraram na investigação.

Aos meus pais que ao longo destes anos nunca deixaram que eu desistisse e me permitiram chegar onde estou.

À Patrícia Coelho uma amiga que esteve sempre presente de uma forma muito particular, que viu minha evolução e alguém muito importante no meu percurso académico e pessoal.

À Vanessa Oliveira pela companhia que me fez noite após noite enquanto trabalhávamos; pela paciência que teve comigo; pela força e coragem que me deu ao longo de todo este trabalho.

A todos os meus professores e colegas ao longo do Mestrado Integrado em Psicologia da Secção de Psicologia Educacional de Orientação que com os seus ensinamentos, troca de conhecimentos e experiências tornaram este trabalho possível.

À Andreia Pereira uma amiga de longa data pela paciência, disponibilidade que sempre teve para me ouvir, mas igualmente por toda a ajuda disponibilizada sempre que

precisei e pelo apoio que sempre me deu ao longo deste tempo quando o cansaço me queria vencer.

À Joana Sousa por ser uma amiga de longa data que muito aturou as minhas neuras, a minha desmotivação e ainda assim esteve sempre presente e sempre a dar-me o apoio que eu precisava.

Ao Filipe pelo apoio que sempre me deu ao longo destes últimos meses em que o cansaço, a desmotivação já era alguma e que mesmo assim teve imensa paciência comigo e me deu força e apoio para continuar rumo ao meu objetivo.

E a tantos outros amigos/as que sempre estiveram presentes e que me deram apoio e pela paciência que tiveram comigo ao longo de todo este tempo, a todos o meu muito obrigado.

Resumo

Esta investigação, enquadrada na teoria sociocognitiva de Bandura, assumiu uma natureza exploratória e teve como objetivo analisar as crenças de autoeficácia e os objetivos no âmbito da aprendizagem, em alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade (N=41), inseridos num projeto social, ligado à Junta de Freguesia da Lapa, o *Nós da Juventude*. Foi usado o Questionário de Autoeficácia para Crianças (SEQ-C) cujas características tinham sido anteriormente estudadas numa amostra portuguesa.

Dos resultados do SEQ-C, destacam-se os alfas de Cronbach que revelaram uma boa consistência interna desta medida de autoeficácia. Salientam-se ainda os dados que demonstraram que os objetivos podem ser dimensões autorregulatórias do comportamento, os indicadores que evidenciaram uma associação entre a Escala autoeficácia emocional e situação de retenção, bem como os índices que demonstraram que as retenções têm impacto no domínio da autoeficácia emocional. Salientam-se ainda os dados que demonstraram que os objetivos podem ser dimensões autorregulatórias do comportamento. O estudo teve limitações metodológicas, nomeadamente, quanto à dimensão e natureza da amostra e à operacionalização da variável das dificuldades de aprendizagem. Sugere-se uma replicação da investigação com uma amostra mais heterogénea e de maior dimensão.

Palavras-Chave: Crenças de autoeficácia; Objetivos, Aprendizagem.

Abstract

This research encompassed by Bandura's social cognitive theory undertakes an exploratory nature intending to analyse the self-efficacy beliefs and goals in learning scope, of 7th to 9th grade students (N=41) included in a social project named "Nós da Juventude" pertaining to Junta de Freguesia da Lapa. Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) whose features had been previously studied in a Portuguese sample was used. From the SEQ-C results, we emphasized that Cronbach's alpha measures revealed an appropriate internal consistency for self-efficacy. Data showed that the goals may be dimensions of behavioural self-regulation, Indicators exhibited associations between emotional self-efficacy scale and retaining situation, as well as indexes showed that retentions have an impact in emotional self-efficacy domain. Data also showed that goals may be dimensions of behavioural self-regulation. The study has methodological limitations, such as the sample's dimension and nature and the operationalization of the variable from learning disabilities. Therefore a replication of the investigation with a more heterogeneous and large dimension sample is suggested.

Key-words: self-efficacy beliefs; Goals; Learning

Índice:

Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico	1
1.1) Crenças de Autoeficácia	1
1.2) Aprendizagem Autorregulada e Objetivos de Carreira	2
1.3) Rendimento Escolar e Dificuldades de Aprendizagem	5
1.4) Crenças de autoeficácia e objetivos de Carreira	7
1.5) Crenças de autoeficácia e objetivos no Rendimento escolar	8
1.6) Estratégias para promoção de crenças de autoeficácia positivas	12
1.7) Síntese da Revisão de Literatura e Questões de Investigação	14
Capítulo II. Metodologia	15
2.1) Participantes	15
2.2) Instrumento	15
2.3) Procedimento	17
Capítulo III. Análise e Discussão de Resultados	18
1) Resultados do Questionário	18
2) Resultados do SEQ-C	20
2.1 Precisão	20
2.2. Distribuições	22
2.3. Correlações	23
2.4. Regressão linear	24
Conclusões	26
Referências	28
Anexos	32

Índice de Tabelas:

Tabela 1- Alfas de Cronbach das Escalas.....	Página 20
Tabela 2- Item-Total Statistics da Escala de Eficácia Acadêmica	Página 21
Tabela 3 - Item-Total Statistics da Escala de Eficácia Social.....	Página 21
Tabela 4 – Item – Total Statistics da Escala de Eficácia Emocional.....	Página 22
Tabela 5 – Distribuições do resultado das Escalas	Página 23
Tabela 6 - Correlação das Escalas.....	Página 23
Tabela 7 – Correlação das Escalas com a variável Sucesso – Retenção....	Página 24
Tabela 8 - Regressão da Escala de Eficácia Emocional – Resumo.....	Página 25
Tabela 9 – Regressão da Escala de Eficácia Emocional – Anova.....	Página 25
Tabela 10 – Regressão da Escala de Eficácia Emocional – Coefficients	Página 25

Introdução

A presente investigação é um estudo exploratório que pretende analisar a relação entre as crenças de autoeficácia e os objetivos no âmbito da aprendizagem, bem como descrever os objetivos e projetos dos alunos do 7º ao 9ºano de escolaridade que frequentam as atividades no *Nós da Juventude*, no âmbito da ação social da Junta de Freguesia da Lapa.

Este tema torna-se pertinente na medida em que explora a relação entre as crenças de autoeficácia e as questões da aprendizagem e ainda estuda a associação entre objetivos dos alunos e as crenças de autoeficácia.

Os indicadores deste estudo terão implicações nas intervenções permitindo, por exemplo, refletir sobre algumas estratégias que possibilitem trabalhar com os alunos, para que possam modificando alguns aspetos nas salas de aula, de modo a promover estratégias para fortalecer as crenças de autoeficácia dos alunos nomeadamente os que possuem mais dificuldades.

Muitas investigações têm na sua base a teoria sociocognitiva de Bandura e muito se tem estudado nomeadamente sobre as crenças de autoeficácia. Contudo, a relação entre as crenças e os objetivos tem sido pouco estudada.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O Capítulo I contém o enquadramento teórico e apresentam-se os vários conceitos e variáveis da investigação, com base na literatura sobre os temas a abordar. Este capítulo termina com uma síntese e com a apresentação dos objetivos e das hipóteses. No Capítulo II apresenta-se a Metodologia, onde é feita a caracterização da amostra e a descrição dos instrumentos e dos procedimentos utilizados. No Capítulo III apresenta-se a análise e discussão dos resultados, de acordo com a literatura existente. Nas conclusões destacam-se as

implicações e limitações do próprio estudo, bem como sugestões para futuras investigações.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

1.1 Crenças de Autoeficácia

Existem diversas definições relativamente ao que se designa por crenças de autoeficácia, quase todas centradas na teoria de Bandura (1977). O autor define as crenças de autoeficácia como sendo “julgamentos sobre as capacidades pessoais para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades” (p.194). Teixeira (2011) enfatiza ainda a importância que os julgamentos têm sobre as capacidades que o indivíduo executa, defendendo que as crenças sobre as capacidades surgem quando na vida do sujeito acontecem determinados acontecimentos que são significativos e que influenciam a perceção que o indivíduo tem sobre as suas capacidades. As crenças dependem precisamente da avaliação que o indivíduo faz sobre o seu desempenho, bem como da perceção avaliativa que o indivíduo faz de si próprio com base na opinião dos outros.

Pina Neves e Faria (2006) definem as crenças de autoeficácia como um conjunto de crenças e de expectativas alusivas às capacidades pessoais para realizar atividades e tarefas de modo a conseguir concretizar objetivos e alcançar determinados resultados no que respeita ao domínio da realização escolar.

Segundo Bandura (1977), existem quatro principais formas de influência sobre o desenvolvimento do senso de autoeficácia:

- a) Realizações de desempenho que são feitas a partir dos resultados interpretados de um desempenho proposto. O sucesso alcançado nas atividades vivenciadas faz com que o senso de autoeficácia aumente, enquanto as de fracasso o diminui;

- b) Experiências Vicariantes feitas através do outro baseado em observações sociais e na consecutiva avaliação do desempenho comparativamente com os outros, “se o outro pode fazer, eu também posso”. É significativo o papel desempenhado pelos modelos;
- c) Persuasão Verbal, que corresponde às avaliações que as pessoas recebem dos outros;
- d) Os Estados Psicológicos associados a emoções positivas ou negativas que influenciam a forma como as situações são percebidas. (p. 195)

Apresentadas algumas das definições mais importantes relativas ao conceito de crenças de autoeficácia, é perceptível a importância que as crenças assumem não só na delineação, mas como também na concretização dos objetivos que o aluno estabelece para si ao longo do seu percurso académico ou em determinada fase do seu percurso.

1.2 Aprendizagem Autorregulada e Objetivos de Carreira

Considera-se também fundamental falar também de Aprendizagem Autorregulada, que coloca um grande ênfase nos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do aluno, que ajuda na regulação do pensamento, comportamento e motivação, e dessa forma influencia a sua aprendizagem.

Pintrich (2000, citado por Sá, 2004) definiu a aprendizagem autorregulada como “um processo ativo e construtivo através do qual os estudantes estabelecem objetivos para a sua aprendizagem e depois tentam monitorizar, regular e controlar o pensamento, a motivação e o comportamento. Estes processos cognitivos são guiados e constrangidos não só pelos objetivos que o estudante estabeleceu, como são também guiados e influenciados pelas características do contexto envolvente.” (p.67)

A necessidade de estabelecer objetivos na aprendizagem autorregulada é também um dos aspetos enfatizados por Sá (2004) revelando que os alunos para conseguirem desenvolver a aprendizagem autorregulada necessitam de ter objetivos definidos que têm de atingir. De acordo com esses objetivos, é essencial que o aluno prolongue o esforço até alcançar a eficácia desejada. Para que tal seja possível, é necessário que a motivação esteja presente de modo a conseguir prolongar o esforço do aluno.

Segundo Maslow (1943, citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993) autor que muito se têm dedicado ao estudo da motivação, a motivação “acontece quando os indivíduos tentam satisfazer as suas necessidades por uma ordem já definida, começando por dar especial atenção à necessidade que seja mais importante para o individuo naquele preciso instante” (p.508).

No mesmo sentido, surgem alguns estudos (Dweck, 1986) que reforçam a importância do que muitos autores têm vindo a salientar, nomeadamente que os alunos estão intrinsecamente motivados para a aprendizagem, quando têm objetivos específicos de aprendizagem, não tendo medo de falhar. Essa motivação intrínseca acontece também quando os alunos conseguem atribuir um significado pessoal mas que seja igualmente relevante de acordo com os temas que estão a aprender, e ainda quando a própria escola consegue respeitar as necessidades de autonomia e de competência de cada aluno. (p, 1042)

O estudo de Dweck (1988) demonstra ainda que, o grau de envolvimento do estudante na execução de uma tarefa depende das crenças sobre as suas competências pessoais para conseguir executar bem uma determinada tarefa (o qual designamos de expectativas de autoeficácia) das crenças que o estudante tem sobre o resultado

(positivo ou negativo) que pode alcançar naquela tarefa, e da percepção que o aluno tem sobre o sucesso.

Bandura (1986, 2002, citado por Silva, 2004) demonstra o aspeto importante que o sistema pessoal de crenças tem na adoção de uma ação autorregulada, explicando que se “os indivíduos não acreditam que podem agir para ir ao encontro de aspirações e desejos pessoais, não fazem nada para alterar o rumo dos acontecimentos”. (p.27)

Este sistema de crenças, pensamentos e motivações que o indivíduo tem é que influencia o estabelecimento de objetivos, que podem ser os mais diversos: desde saber bem a matéria, evitar uma nota fraca, agradar aos pais, ou ainda ter melhor nota que determinado colega, entre outros.

Este processo implica por sua vez a elaboração de um plano, relativamente aos desempenhos para conseguirem atingir os seus objetivos.

Contudo para que os alunos sejam autónomos na sua aprendizagem é necessário que eles consigam assumir a responsabilidade e estarem conscientes disso, pois só assim conseguem “...decidir que estratégias utilizar e quando as utilizar, sendo para isso necessário desenvolver uma capacidade reflexiva que pode ser desenvolvida através de um ensino de estratégias de aprendizagem”, como refere Dias & Veiga Simão. (p.95). As mesmas autoras defendem ainda que em todas as intervenções que tenham como objetivo desenvolver o conhecimento e a aprendizagem, devem incluir a metacognição, não só pelas vantagens que estão implícitas mas também porque implica autonomia por parte do aprendente.

Este método de ensino permite não só ajudar o aluno a aprender a pensar, como permite ainda ajudar a que os alunos sejam capazes de resolver autonomamente os problemas com que se deparam ao longo da sua aprendizagem.

Veiga Simão (2001) enfatiza a importância do conceito de autonomia no processo de aprendizagem, uma vez que contribui para que o aluno seja capaz de tomar decisões, permitindo assim regular a sua aprendizagem e atingir as suas metas.

Duarte (2002) refere que existem alguns processos que podem ser considerados como próximos e que implicam a capacidade dos indivíduos analisarem e/ou controlarem a sua aprendizagem, sendo eles: a metacognição, a autorregulação, a reflexão e por último a aprendizagem autodirigida, sendo que todos eles são muito importantes para a aprendizagem.

O problema coloca-se precisamente quando os alunos têm baixas crenças de autoeficácia que se associadas muitas vezes ao insucesso escolar, fruto de dificuldades de aprendizagem (temporárias ou permanentes).

Esta realidade conduz a que estes alunos acabem muitas vezes por não terem aspirações face ao futuro, e por esse motivo, têm frequentemente dificuldade em estabelecerem objetivos, quer sejam a curto, médio ou longo prazo.

1.3 Rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem

Deste modo, mais do que falar de crenças de autoeficácia, bem como de aprendizagem autorregulada, importa falar do rendimento escolar e consequentemente das dificuldades de aprendizagens, implícitas no insucesso escolar, uma vez que se tem percebido ao longo das investigações que estes constructos têm influência no rendimento escolar dos alunos.

Atualmente na sociedade em que vivemos, uma das grandes preocupações dos pais é o desempenho escolar dos filhos revelando uma preocupação excessiva com o insucesso escolar, mais concretamente com o conseguir positivas altas e evitar as negativas a todo o custo. A verdade é que muito do insucesso escolar que existe nem

sempre tem origem em défices cognitivos nem em dificuldades específicas de aprendizagem, mas resulta sim da fraca motivação para a aprendizagem, como revela Sá (2004, p.70)

De acordo com algumas investigações Sousa (1998 citado por Gonçalves, 2002), os comportamentos dos alunos com dificuldades, não dependem somente das suas aptidões ou dos ambientes de aprendizagem, mas são também influenciados por um conjunto de variáveis cognitivas mediadoras, nomeadamente: as bases de conhecimento, o desenvolvimento e as capacidades cognitivas, a motivação, os afetos e as perceções pessoais, a autorregulação, a coordenação e gestão de planos e o método de estudo, em função de condições específicas de ensino e de aprendizagem.

Segundo Poplin (1988b, p. 389. citado por Gonçalves, 2002) “Se há uma característica imutável no mundo das dificuldades de aprendizagens, é a mudança”. Esta afirmação foi sem dúvida um avanço bastante importante para caracterizar o estudo das dificuldades de aprendizagem, uma vez que toda a aprendizagem acontece estando presentes algumas dificuldades que vão surgindo. Estas dificuldades podem é ser mais ou menos duradouras. Esta definição implica que para qualquer aprendizagem, a mudança é algo intrínseco e são essas mudanças implícitas que acontecem quer internamente quer externamente, ao longo da aprendizagem. As mudanças que vão acontecendo é que de algum modo podem ser geradoras de dificuldades, nalguma fase da nossa vida. A definição em causa permitiu ainda associar o conceito de dificuldade de aprendizagem a algo que é transitório, que é mutável e que, como tal, permite a superação das mesmas dificuldades, estando associados outros fatores que ajudam na resolução das mesmas.

Outra definição que se mantém atualizada nos dias de hoje e que é usada com alguma frequência é a definição de Kirk, (1962, citado por Hammill 1990), que refere

que Dificuldade de Aprendizagem é uma “desordem ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos dos que se seguem: fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, e que são o resultado de uma desvantagem “handicap” causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais e não o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais” (p.75).

1.4 Crenças de autoeficácia e os objetivos

As crenças influenciam muito os objetivos tal como podemos ver em Bandura (1977), revelando que o nível de esforço e da persistência que os sujeitos têm nos objetivos, perante as adversidades, são influenciados pelas avaliações de eficácia que cada sujeito faz.

A teoria sociocognitiva alerta ainda para a importância que as crenças de autoeficácia assumem no regulamento do funcionamento humano, uma vez que estas crenças influenciam e são extremamente importantes nos processos cognitivos, motivacionais, afetivos, mas igualmente importantes no que respeita à tomada de decisão, como refere Lopes (2010).

Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli (2000) revelaram que a autoeficácia está intimamente ligada a vários aspetos, tais como: as aspirações dos próprios alunos e o compromisso que eles assumem com a aprendizagem: o nível de motivação e a resiliência que os alunos têm diante das adversidades, bem como está ainda ligado às suas futuras escolhas profissionais.

Loureiro e Medeiros (2004) enfatizam que as crenças de autoeficácia influenciam as aspirações e o envolvimento nas metas que os alunos estabelecem. As crenças de autoeficácia influenciam ainda o nível de motivação e perseverança que é

necessário que cada um dos jovens tenha diante das dificuldades, sendo que as crenças de autoeficácia influenciam ainda a resiliência que cada sujeito tem perante as adversidades com que se vai deparando no dia-a-dia.

Medeiros *et al.* & Fontaine (2000; 2005, citados por Rodrigues e Barrerra, 2007) mostraram que as pessoas que possuem fortes crenças na eficácia pessoal estão realmente convencidas, de que possuem por isso as competências necessárias para conseguir alcançar os seus objetivos ou ainda que por esse motivo são capazes de adquiri-las e melhorar o seu desempenho.

Em 1989, Bandura (1989) referiu que a autoeficácia percebida é um fator que influencia a motivação do indivíduo. Com base nestas crenças as pessoas decidem quais são os desafios que devem escolher. Contudo, para que tal seja possível é necessário que o sujeito faça uma definição de metas/definição de objetivos. Em função da definição de objetivos, assim irá depender o esforço que será usado para os atingir, bem como irá depender também da capacidade que o sujeito tem de ser perseverante diante das adversidades.

Estudos realizados com amostras portuguesas mostram a relação entre os objetivos formulados em nível de aspiração, dos estudantes do 9º ano, e as crenças no Sucesso Académico, na Aprendizagem Autorregulada e na Eficácia Autorregulatória (Carmo & Teixeira, 2004).

1.5 Crenças de autoeficácia os objetivos no rendimento escolar

A teoria Sociocognitiva de Bandura assenta numa relação triádica entre a pessoa, o ambiente e o comportamento. Assim através deste modelo consegue-se perceber que o rendimento escolar é influenciado pelas crenças de autoeficácia, e estas por sua vez são

determinadas pelas experiências significativas dos sujeitos no ambiente e através dos objetivos estabelecidos por eles próprios.

Bandura (1994) refere que as pessoas que duvidam das suas capacidades, tendem a evidenciar baixas crenças de autoeficácia, e consecutivamente a apresentar um baixo compromisso com os objetivos inicialmente delineados por eles e ainda a apresentar baixas aspirações em relação ao futuro. Ao contrário, o elevado nível de autoeficácia permite aos indivíduos aumentarem a opção de carreiras possíveis, o que acaba por ajudar a intensificar os interesses dos próprios indivíduos e a forma como eles se prepararam a nível educacional para alcançar um maior sucesso, tendo em conta os seus desejos profissionais (citado por Teixeira, 2011).

Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano (2000) vêm dar ênfase à noção que defendida anteriormente por Bandura. Para os autores o termo de autoeficácia tem sido frequentemente utilizado para as “crianças que vão experienciando dificuldades de aprendizagem, problemas de afeto ou de comportamento” (p.328).

Alguns estudos (Carmo, 2003; Sá, 2007; Teixeira, 2007) alusivos à relação que existe entre a autoeficácia e o desempenho académico, feitos com amostras de nível educativo básico e secundário, têm demonstrado que as crenças de autoeficácia são significativamente mais fortes em alunos que possuem melhores desempenhos escolares.

Muitas investigações (Chapman, 1988; Litch, 1983) demonstram que as crianças com insucesso escolar apresentam vários problemas cognitivo-motivacionais incluindo autoconceitos escolares negativos, baixa autoestima e estilos atribucionais inadequados, isto porque estas crianças desenvolvem habitualmente um conjunto de crenças que afetam a sua motivação e, conseqüentemente, também o seu desempenho.

Estas crenças de autoeficácia traduzem-se frequentemente em sentimentos de frustração, ansiedade, impotência que conduzem por sua vez ao comportamento de passividade, desistência e a evitar determinadas tarefas. Por sua vez, este comportamento leva a que haja mais insucesso e que as crenças pessoais sejam inadequadas e se mantenham, constituindo por si só, um “ciclo vicioso” que se torna difícil de conseguir parar, como esclarece Sá (2004).

Os dados que acabaram de ser referidos assumem um papel importante, uma vez que alguns estudos (e.g., Teixeira *et al.*, 2010) tendem a confirmar a relação existente entre as crenças de autoeficácia com a formação dos interesses e dos projetos vocacionais, conforme o proposto no modelo de Lent, Brown e Hackett (1994, citado por Lopes, 2010).

Neste sentido, é de realçar a realização de dois estudos longitudinais (Viera; Coimbra, 2006) acerca do percurso académico e profissional de estudantes do ensino superior que evidenciaram como a autoeficácia e os objetivos influenciam positivamente o sucesso na transição para o trabalho.

No seguimento do que acaba de ser referido, existe uma consistência nos padrões que são formados pelas perceções de capacidade para o sucesso académico que se mantém de acordo com os diferentes indicadores referidos a seguir: o nível de escolaridade da família, os indicadores de sucesso escolar e o nível de projetos vocacionais (Teixeira 2011).

Bzuneck (2001) indicou que muitas vezes as elevadas taxas de insucesso escolar são atribuídas à falta de interesse e de motivação dos alunos, quando na realidade se sabe que os alunos só ficam motivados se conseguirem realizar determinadas atividades académicas com sucesso e se eles acreditarem que possuem conhecimentos e capacidades necessários para a sua realização. Assim consegue-se perceber que os

julgamentos de autoeficácia dos alunos tendem a atuar como mediadores entre as reais capacidades do indivíduo e o seu desempenho efetivo.

Bandura (1989) refere que a autoeficácia influencia o desempenho escolar e, da mesma forma, é igualmente influenciada por ele. O mesmo autor refere ainda que os alunos com elevado senso de autoeficácia, tendem a esforçar-se mais e isso acaba por influenciar a qualidade dos resultados e influenciar também (direta ou indiretamente) a aquisição de competências devido à persistência que os alunos têm.

Ao contrário, as experiências de fracasso escolar que os alunos vão tendo influenciam negativamente o desenvolvimento de crenças de autoeficácia, podendo inclusive associar-se o desenvolvimento do mesmo a prejuízos de ordem emocional e comportamental.

Os alunos que experienciam fracasso escolar e que possuem baixas crenças de autoeficácia evitam as situações que se revelam ameaçadoras, não como forma de evitar o confronto com a emoção ansiosa, mas porque acreditam verdadeiramente que não são capazes de lidar com essas situações. (Bandura, 1989).

Bzuneck (2001) mostra que o desempenho escolar é influenciado por vários fatores, onde as crenças de autoeficácia assumem um papel importante. Contudo é fundamental considerar também as reais capacidades e os conhecimentos dos alunos, e são todos estes fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos.

Atualmente têm sido feitos alguns estudos, que mostram que existe uma relação entre autoeficácia e o desempenho escolar. Para Souza e Barrerra (2007) não se pode afirmar que existe uma relação direta de causa-efeito entre estas variáveis, não sendo possível precisar qual delas será a causa e qual é o efeito.

1.6 Estratégias para a promoção das crenças de autoeficácia positivas:

Conseguir alterar as crenças de autoeficácia dos alunos, bem como o comportamento deles, não é uma tarefa fácil de ser realizada e muito menos rápida de se conseguir concretizar e este é um aspeto fundamental que todos os educadores devem ter bem presentes porque, como Silva (2004) refere, apesar dos atos praticados pelos alunos serem considerados negativos, a realidade é que muitos dos esforços existentes de autorregulação acabam por falhar.

Uma boa opção para se conseguir implementar esta mudança é promover a autoavaliação junto dos alunos, mas para que eles o possam fazer da forma mais adequada é necessário ter em conta alguns passos, tais como: 1) delinear metas realistas e nalguns casos poder-se-á subdividir as metas de modo a serem mais concretas e mais alcançáveis; 2) treinar com o aluno a formar e/ou reformular as suas expectativas pessoais das competências que ele próprio tem; 3) estabelecer junto do aluno atribuições causais internas, estáveis, contudo que sejam específicas; por último e para que esta autoavaliação seja feita da melhor maneira é necessário assegurar e selecionar os recursos pessoais, sociais e materiais que favoreçam a execução do comportamento desejado, tal como refere a mesma autora (2004).

Para os alunos com baixas crenças de autoeficácia pode ser importante que ao longo do dia ou da semana seja feita autoavaliações otimistas com o próprio aluno relativamente à própria capacidade para determinada tarefa, de modo a que estas autoavaliações não sejam muito distantes da realidade, e que não sejam também muito fantasiosas. Se tal acontecer, pode revelar-se uma estratégia muito vantajosa para os alunos com baixas crenças de autoeficácia. Se as autoavaliações não forem demasiado fantasiosas, as crenças otimistas vão ajudar a encorajar o esforço e a perseverança que

são necessários para a obtenção de resultados pessoais e sociais, bem como de algum modo a cultivar também o pensamento crítico. (Souza e Barrera, 2007).

Os mesmos autores referem ainda que os alunos inseridos em contexto de sala de aula devem ser valorizados pelo seu desempenho, e esta valorização do desempenho dos alunos, poderá ser uma fonte de motivação para os alunos conseguirem acreditar nas suas capacidades, e consequentemente começarem a procurar resultados positivos nas suas tarefas académicas.

Contudo, Bzuneck (2001) refere que antes do uso de qualquer estratégia, é necessário assegurar-se que o aluno já detém os conhecimentos, as habilidades e as capacidades necessárias, bem como assegurar que ele já possui expectativas positivas do resultado. Depois de todas estas questões serem garantidas é que o reforço do desempenho do aluno irá ter influência nas crenças de autoeficácia do mesmo e dessa forma conseguir promover igualmente a motivação do aluno.

Dando atenção a todos estes aspetos, poder-se-á começar a verificar uma mudança de comportamento, em termos de persistência e em termos da sua própria aprendizagem.

Souza e Barrera (2007) revelam que as pessoas que recebem um *feedback* positivo, onde o objetivo é indicar o seu progresso em determinada tarefa, contribui para que haja um aumento do seu sentimento de autoeficácia e dessa forma promover que o aluno tenha uma sensação de controlo sobre os próprios resultados (quando estão dependentes da qualidade dos desempenhos da própria pessoa) e de forma indireta do desenvolvimento das competências.

Segundo Veiga Simão (2002) para que os professores possam ajudar os seus alunos em termos dos processos motivacionais, o professor para além de exercer a sua

profissão, ensinando os conteúdos da sua disciplina, deve ser capaz de despertar a curiosidade e o interesse para uma determinada aprendizagem.

A autora defende ainda que o professor deverá planejar as atividades de aprendizagem de modo a que motive os alunos e lhes forneça as informações necessárias para ser desenvolvido os mecanismos de autorregulação.

Todas estas estratégias são extremamente importantes, pois possibilitam que determinadas intervenções pedagógicas aconteçam em contexto escolar, de modo a favorecer aos alunos melhores rendimentos, e que possam incrementar com estas intervenções pedagógicas a sua capacidade de se envolver nas situações de aprendizagem.

1.7 Síntese da Revisão da Literatura e Questões de Investigação:

Tendo em conta a revisão da literatura feita e uma vez que as crenças de autoeficácia são frequentemente associadas com as dificuldades de aprendizagem, e ainda que as crenças estão relacionadas com a formação de interesses e dos projetos vocacionais, torna-se pertinente colocar como objetivo desta investigação analisar as crenças de autoeficácia e os objetivos dos alunos em situação de aprendizagem, e clarificar que tipo de objetivos é que estes alunos possuem.

Neste sentido as hipóteses desta investigação são: 1) as crenças de autoeficácia são influenciadas pelo rendimento escolar; 2) os objetivos que os alunos estabelecem são influenciados pelas crenças de autoeficácia e pelo rendimento escolar.

Capítulo II. Metodologia

Neste capítulo apresenta-se a caracterização da amostra, o instrumento e os procedimentos da investigação.

2.1 Participantes

A amostra é composta por 41 alunos ($N=41$), do 7º ao 9º ano de escolaridade, que frequentam o projeto social, *Nós da Juventude*, da Junta de Freguesia da Lapa.

Os participantes têm idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos ($M= 13.60$ e $dp = 1.25$), 58.5% são do sexo masculino e 41.5% do sexo feminino.

Relativamente aos anos de escolaridade, 39% frequentam o 7º ano de escolaridade, 22% frequentam o 8º ano de escolaridade e 39% o 9º ano de escolaridade. Na amostra, 78% dos alunos nunca experienciou retenções. Dos 22% retidos, 17,1% tiveram uma única retenção e cerca de 5% ficaram retidos duas vezes.

Tendo por base as notas do período anterior ao preenchimento do questionário, 48.8% dos alunos tiveram negativas (que podem oscilar entre uma a oito negativas), 31.7% dos alunos tiveram positiva a tudo, sendo que 19.5% não se lembravam das suas notas ou não responderam.

2.2 Instrumento

Para esta investigação foi criado um questionário cujo objetivo é recolher os dados demográficos e ainda informação sobre o desempenho académico e os objetivos dos participantes.

O formato de resposta varia entre respostas fechadas (sim e não) e o formato de resposta aberta (Anexo 1).

Para além deste questionário foi ainda usado o Questionário de Autoeficácia para Crianças (SEQ-C) (Nogueira, 2003), com a devida autorização do autor.

A opção por este instrumento deve-se ao facto de ser curto e conseguir avaliar as crenças de autoeficácia nos domínios académico, social e emocional e as suas características psicométricas serem satisfatórias, na amostra portuguesa (Nogueira, 2003).

Este questionário é composto por 24 itens que se distribuem por três escalas. A Escala de Eficácia Académica avalia a crença de capacidade que os alunos têm para conseguirem ter sucesso na escola, bem se acreditam possuir comportamentos apropriados de aprendizagem (e.g., item 7- Consigo estudar um capítulo para um teste).

A Escala de Eficácia Social avalia a crença de capacidade que os alunos têm para se conseguir relacionar com os outros colegas (.,e.g o item 8 - Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço).

A Escala de Eficácia Emocional avalia a crença de capacidade que os alunos têm para conseguirem autorregular emoções negativas (e.g., item 5 -Consigo acalmar-me depois de me assustar muito).

O questionário tem um formato de resposta Likert, onde 1 equivale a Nunca e 5 a Sempre. (Anexo 2)

O SEQ-C foi adaptado para a população portuguesa, para alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade. Os dados revelaram boa consistência interna da medida, onde para a Escala de Autoeficácia Académica obteve um alfa de 0.81, a Escala de Autoeficácia Social obteve um alfa de 0.71 e a Escala de Autoeficácia Emocional um alfa de 0.70.

Tendo em conta os resultados obtidos, este questionário é um bom indicador da medida de autoeficácia nos adolescentes.

2.3 Procedimentos

Esta investigação começou com o preenchimento do Rapi, para a aprovação por parte da Comissão de Ética e Deontologia, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Depois de preenchido o documento e devidamente retificado pela orientadora foi entregue o documento em formato digital e em formato papel à Comissão que em conjunto aprova a investigação. Após algumas alterações sugeridas, o documento final foi aprovado pela Comissão (Anexo 3).

Uma vez que os jovens ainda são menores, foi enviado para os pais o consentimento informado para que eles pudessem dar a autorização para os filhos participarem na investigação. Após a respetiva autorização, os participantes foram informados da investigação e dos objetivos do estudo e foi-lhes solicitada a sua colaboração.

Foi ainda garantido aos participantes que os dados seriam confidenciais e garantido o anonimato das suas respostas.

O questionário foi aplicado coletivamente pela educadora do projeto social: *Nós da Juventude* no ano letivo 2011/2012, tendo demorado aproximadamente 15/20 minutos por grupo.

Depois de aplicados os questionários, procedeu-se à análise estatística dos resultados recorrendo ao programa SPSS, versão 19.

Capítulo III. Análise e Discussão de Resultados

1) Resultados do Questionário

Partindo dos resultados obtidos no questionário, podemos perceber que relativamente à questão de se ser “bom aluno” cerca de 83 % dos alunos, no início do ano letivo, estabelecem o objetivo de serem bons alunos, sendo distribuídos da seguinte forma, no 7º ano de escolaridade 93.8%, no 8º ano de escolaridade 88.9% e no 9º ano de escolaridade 68.8%. Do conjunto dos alunos, 74.2% referem que conseguem realizar esse mesmo objetivo ao longo do ano.

Estes resultados vão de encontro aquilo que é referido na literatura, nomeadamente através dos estudos de Sá (2004) referindo que os alunos para conseguirem desenvolver uma aprendizagem autorregulada necessitam de ter um objetivo definido que tem de atingir durante um determinado período.

A mesma autora refere ainda que para que os alunos consigam alcançar a eficácia desejada num determinado objetivo é necessário que haja uma motivação e que ela seja suficientemente forte. No entanto, cerca de 26% dos alunos, apesar de estabelecerem esse objetivo no início do ano, este não é suficientemente forte para o conseguirem realizar.

Dos alunos do 9º ano de escolaridade, cerca de 43% referem que para além da escola têm mais alguns objetivos para a sua vida, sendo que no 7º ano 32.1% referem que realmente têm mais objetivos para a vida além da escola e do 8º ano de escolaridade 25% também referem o mesmo.

Para além da escola, os objetivos indicados pelos participantes, centram-se nas áreas do Trabalho, da “Boa vida”¹, da Família onde cerca de 17.1% referiram ter estes três objetivos conjugados.

Objetivo na área do Desporto foi ainda referido por cerca de 9.8% dos alunos.

Os objetivos que se seguem, cada um deles foi referido por 7.3% dos alunos, nas áreas de: Musica, Ator/atriz, “Boa Vida”.

Se tivermos em conta os objetivos/projetos que têm para o futuro, são referidas as áreas Profissionais por 39% dos alunos, Profissionais e familiares por 17.1%, “Ser alguém...”² por cerca de 7.3%, sendo que Viajar e Estudar fora foram ambas referidas por 5% dos alunos.

Um dos propósitos da investigação era conseguir descrever os objetivos dos alunos e, nesse sentido, podemos referir quais as profissões que os participantes da amostra ambicionam para o futuro.

Cerca de 27% dos alunos referiram duas profissões em simultâneo, isto pode dever-se ao facto da pergunta possuir formato aberto, e à maturidade dos participantes, que os leva à indecisão entre várias profissões De salientar que 22% dos alunos referiu ainda não saber o que quer fazer no futuro e cerca de 17% revelou estar ainda mais indeciso relativamente à profissão que escolheria, optando entre três ou quatro profissões em simultâneo. 7.3% dos alunos referiu que quer ser Engenheiro(a) e cada uma das profissões que se segue foram referidas cada uma delas por 5% dos alunos: Ator/Atriz; Desporto; Música.

As profissões que se seguem foram referidas cada uma delas por 2.4% dos alunos: Médico/a; Veterinário; Realizador de Cinema; Gestor; Cientista.

¹ Por “Boa Vida” entendem-se respostas como: aproveitar a vida; ser rico; descansar.

² Por “Ser alguém...” entendem-se respostas como: alguém com sucesso; rico; ou que referiu mesmo “ser alguém na vida”.

Considerando estes resultados, é possível perceber que apesar dos jovens traçarem objetivos para a sua vida para além da escola, quando confrontados com projetos para a vida futura, parece haver dois polos presentes na amostra: um em que os jovens não estão sequer habituados a pensar nisso, pois veem o futuro como algo muito longínquo e por esse motivo ainda não sabem o que querem escolher no futuro em termos profissionais; por outro lado vão atrás de profissões mediáticas e estereotipadas (Ex: Atriz; Música...) ou consideradas de profissões de prestígio social (Ex: Engenheiro; Médico).

Os dados que acabaram de ser referidos assumem um papel importante, uma vez que alguns estudos (e.g., Lopes, 2010, Teixeira *et al.*, 2010) tendem a confirmar que existe uma relação entre as crenças de autoeficácia com a formação dos interesses e dos projetos vocacionais. Assim as intervenções devem atenuar estereótipos e permitir a exploração em termos das profissões existentes, para facilitar a tomada de decisão.

2) Resultados do SEQ-C

2.1 Precisão

A precisão foi estimada pelos coeficientes alfa de Cronbach.

Os coeficientes alfas de Cronbach presentes na Tabela 1 são elevados, o que revela uma boa consistência interna da medida.

Tabela 1- Alfas de Cronbach

	Alfa de Cronbach
Escala de Eficácia Académica	.81
Escala de Eficácia Social	.70
Escala de Eficácia Emocional	.78

Observando as três tabelas (2, 3, 4) que se seguem, em baixo, verifica-se que em qualquer uma das escalas, se eliminássemos algum destes itens que as compõem, o alfa de baixaria.

Tabela 2- Estatística dos Item-Total - da Escala de Eficácia Académica

	Média da Escala com Item apagado	Variância da Escala com Item apagado	Corrigida correlação do Item-total	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach com item apagado
Item1	23.74	28.09	.48	.45	.80
Item4	24.31	26.90	.48	.52	.80
Item7	23.46	27.67	.51	.48	.79
Item10	24.49	25.36	.49	.45	.80
Item13	24.44	29.14	.44	.39	.80
Item16	23.85	25.13	.63	.59	.78
Item19	23.79	25.85	.63	.57	.78
Item22	23.79	27.11	.66	.65	.78

Tabela 3- Estatística dos Item-Total - da Escala de Eficácia Social

	Média da Escala com Item apagado	Variância da Escala com Item apagado	Corrigida correlação do Item-total	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach com item apagado
Item2	28.18	19.23	.49	.44	.65
Item6	27.68	18.65	.53	.45	.64
Item8	28.24	20.88	.17	.27	.73
Item11	27.79	19.52	.55	.45	.65
Item14	27.82	21.28	.25	.25	.70
Item17	27.82	17.56	.60	.59	.62
Item20	27.66	18.55	.57	.48	.63

Tabela 4- Estatística dos Item-Total - da Escala de Eficácia Emocional

	Média da Escala com Item apagado	Variância da Escala com Item apagado	Corrigida correlação do Item-total	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach com item apagado
Item3	23.35	23.82	.56	.53	.74
Item5	23.25	24.55	.54	.42	.75
Item9	23.60	26.19	.43	.44	.76
Item12	23.03	27.25	.42	.36	.76
Item15	23.48	24.30	.58	.53	.74
Item18	23.20	26.26	.46	.45	.76

Estes indicadores vão ao encontro dos dados anteriormente recolhidos com alunos portugueses (Nogueira, 2003). Segundo o próprio autor (2003), a versão portuguesa do SEQ-C, parece ser uma medida válida e suficientemente consistente para ser usada para fazer autoavaliação da autoeficácia dos alunos. Suldo & Shaffer (2007) referem que o SEQ-C parece que é mais apropriado para ser usado como uma medida de autoeficácia académica.

2.2. Distribuições dos Resultados das Escalas

Para cada uma das escalas, foram analisados as medidas de tendência central e de variabilidade.

Neste sentido e observando a Tabela 5, a Escala de Eficácia Social tem a média mais elevada de 31.56 e com um desvio padrão de $dp= 5.11$ e a Escala de Eficácia Emocional apresenta a média mais baixa de 26,50 com um desvio padrão de $dp= 5.66$.

Tabela 5- Distribuição dos resultados das Escalas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escala de Eficácia Acadêmica	41	16	40	27.33	5.73
Escala de Eficácia Emocional	41	8	39	26.50	5.66
Escala de Eficácia Social	41	21	40	31.56	5.11

2.3. Correlações

Quando analisadas as correlações dos resultados das escalas (Tabela 6), observa-se que os resultados da Escala de Autoeficácia Social possuem uma relação de .58 e .45 respectivamente com os das Escalas de Autoeficácia Acadêmica e Autoeficácia Emocional. A correlação é relativamente mais baixa, sendo de .25 entre os resultados das escalas Eficácia Emocional e Eficácia Acadêmica.

Tabela 6- Correlação das Escalas

	Escala de Eficácia Emocional	Escala de Eficácia Social
Escala de Eficácia Acadêmica	0.24	.58**
Escala de Eficácia Emocional		.44**

2.4. Correlação entre os resultados do SEQ-C e sucesso acadêmico

A tabela 7 apresenta a associação dos resultados do SEQ-C com a variável sucesso-retenção. As correlações são significativas ($p > 0.01$) entre os resultados da Escala de Autoeficácia Emocional e o sucesso escolar .40.

Tabela 7- Correlação das Escalas com a variável sucesso-retenção

	Sucesso - Retenção
Escala de Eficácia Acadêmica	0.23
Escala de Eficácia Emocional	-.40 ^{**}
Escala de Eficácia Social	-0.17

^{**}. Correlação é significativa para $p = 0.01$ (2-tailed).

2.5. Regressão Linear

Tendo em conta o objetivo da investigação, procedeu-se à análise da regressão linear onde a variável retenção/sucesso surge como variável independente (preditiva) e os resultados das escalas de autoeficácia como variáveis dependentes.

O modelo de regressão não é estatisticamente significativo para as Escalas de Autoeficácia Acadêmica e Social mas tem significância estatística ($p > 0,001$) para os

resultados da Escala de Autoeficácia Emocional ($R^2 = .16$), como se pode ver nas Tabelas 8, 9 e 10.

Tabela 8- Regressão da Escala de Eficácia Emocional – Resumo do modelo

Modelo	R	R^2	R ao quadrado ajustado	Erro – de Estimativa
1	.40 ^a	.16	.13	5.25

a. Preditores: (Constant), Perg_5

Tabela 9- Regressão da Escala de Eficácia Emocional – Anova

Modelo	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Regressão	206,415	1	20.41	7.48	.00 ^a
1 Residual	1075,595	39	27.57		
Total	1282,010	40			

a. Preditores: (Constant), Perg_5

b. Variável Dependente: Escala de Eficácia Emocional

Tabela 10- Regressão da Escala de Eficácia Emocional – Coeficiente

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes Padronizados	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	36.15	3.62		9.98	.00
Perg_5	-5.42	1.98	-.40	-2.73	.00

a. Variável Dependente: Escala de Eficácia Emocional

Conclusões

A presente investigação tem limitações metodológicas, nomeadamente quanto à dimensão e natureza da amostra e à operacionalização da variável “dificuldades de aprendizagem”. Outra das limitações da investigação prende-se ao facto de apenas se ter conseguido recolher dados num contexto muito específico, o que impede ter uma perceção mais abrangente relativamente à realidade do problema a analisar.

Estes aspetos colocam algumas dificuldades na avaliação das hipóteses deste trabalho.

No entanto, relativamente à primeira hipótese: “as crenças de autoeficácia são influenciadas pelo rendimento escolar”, salientam-se os resultados obtidos entre a autoeficácia emocional e a variável sucesso-retenção cuja correlação é significativa de .40 e os dados da regressão linear tendem a indicar que a situação retenção é determinante de estados de autoeficácia emocional. Estes resultados deverão ser considerados na reflexão sobre intervenções no âmbito dos serviços de psicologia, quer em ações diretas com os alunos, quer com os professores e famílias.

A segunda hipótese: “os objetivos que os alunos estabelecem são influenciados pelas crenças de autoeficácia e ainda pelo rendimento escolar”, não foi confirmada pelos condicionamentos metodológicos, anteriormente referidos.

Contudo, refere-se que cerca de 83% dos alunos tinham como objetivo serem bons alunos, no início do ano letivo, e 74,2% referem que conseguem realizar esse mesmo objetivo ao longo do ano. Também relativamente aos objetivos profissionais, aproximadamente 40% dos alunos dão importância à profissão para o seu futuro. De referir que a heterogeneidade de idades dos participantes da amostra, que coloca os estudantes em diferentes fases de formação dos interesses e dos projetos, não permitem uma análise mais profunda destes dados, nomeadamente sobre a relação entre

autoeficácia e objetivos e/ou objetivos e rendimento escolar, como pressuposto na hipótese 2.

Realça-se ainda que dos alunos do 9º ano de escolaridade, cerca de 43% referem que para além da escola tem mais alguns objetivos para a sua vida, sendo que no 7º ano 32,1% referem que realmente têm mais objetivos para a vida para além da escola e do 8º ano de escolaridade 25% também referem o mesmo.

Como aspetos positivos desta investigação, salientam-se os dados que contribuem para a validação da versão portuguesa do SEQ-C, uma vez que ainda é recente a sua aplicação em Portugal, constatando-se as potencialidades desta medida de autoeficácia em meio escolar. Neste sentido, salientam-se os índices da precisão, que são próximos dos obtidos anteriormente (Nogueira, 2003) e os indicadores de validade, que relacionavam a autoeficácia emocional e a situação de insucesso escolar.

Para estudos futuros, sugere-se em primeiro lugar, uma amostra de maiores dimensões e mais heterogénea, de modo a permitir uma comparação entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, tendo presente a complexidade do conceito de dificuldades de aprendizagem e respetiva operacionalização. A relação entre dificuldades de aprendizagem, autoeficácia e projetos vocacionais é uma temática a aprofundar em futuras investigações, pelo interesse teórico e aspetos de intervenção associados.

Referências

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2). 191 - 215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist Association*. 44 (9), 1175-1184.
- Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. (2000). Self-efficacy beliefs as shaper's of children's aspirations and career trajectories. *Child Dev: In Press*
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch e J.A. Bzuneck (orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 116-133.
- Carmo, A. M. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas da carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carmo, A. M. & Teixeira, M. O. (2004). O papel da auto-eficacia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. In M. Ceu Taveira(Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (277-286). Coimbra: Almedina.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos*. Porto: Porto Editora; de activação do desenvolvimento psicológico. In L.S. Almeida e J. Tavares (org.) *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: Uma perspectiva cognitivo-emocional*. Porto Editora.
- Gonçalves, D. (2002). *Conceções Científicas e Conceções Pessoais sobre o Conhecimento e Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Psicologia
- Hammill, D. D (1990). On Defining Learning Disabilities: Na Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (2), 74-84.
- Lopes, A. R. (2010). *Projetos Vocacionais, crenças de autoeficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar*. Universidade de Lisboa;
- Loureiro, S. R. & Medeiros, P. C. (2004). Senso de Auto-eficácia de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. In E. Marturano, M. B. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.). *Vulnerabilidade e Protecção: indicadores na trajectória de desenvolvimento do escolar*. (pp. 179-195). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. A. (2000). Auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 327-336.
- Neves, S. & Faria, L. (2006) *Construção, Adaptação e Validação da Escala de Autoeficácia Académica (EAEA)*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nogueira, J. (2003). *Validation of a measure of Self-Efficacy for Youngsters*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Rodrigues, L. & Barrerra, S. (2007) *Autoeficácia e o desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental*. Brasil: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

- Silva, A., Duarte, A., Sá, I. & Simão, A. (2004) *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante. Perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora;
- Simão, A. M., Silva, A.L. & Sá, I. (2007). *Auto-Regulação da Aprendizagem. Das concepções às práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*, Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Sousa, C. (1998). *Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem: implicações no modelo*
- Souza, L. & Brito, M. (2008) *Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Sprinthall, N.A & Sprinthall, R . C. (1993). *Psicologia Educacional*. Portugal: McGraw-Hill.
- Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 341-356.
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação de interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Teixeira, M. O. (2011). Enfoque decisional e cognitivo. In M. Afonso Ribeiro e L. Leal Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*, Vol. 1 (pp. 167-194). São Paulo: Vetor Editora.
- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2006). Expectativas de resultados e objectivos na transição para o trabalho: Construção e validação de duas escalas para estudantes do Ensino Superior. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M.

Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), Actas do XI Congresso de Avaliação Psicológica: Formas e contextos (pp. 873-879). Braga: Psiquilíbrios.

ANEXOS

Índice de Anexos:

Anexo 1- Questionário de dados pessoais e ObjetivosPágina 1

Anexo 2 – Questionário de Autoeficácia para Crianças (SEQ-C).....Página 3

Anexo 3 – RAPI (Requerimento de Aprovação de Projeto de InvestigaçãoPágina5

Anexo I – Questionário (Objetivos e Projetos)

Questionário de Dados Pessoais:

Nome: _____

Sexo: ☐ M ☐ F Idade _____ Ano de Escolaridade _____

Por favor, dá a tua opinião nas seguintes afirmações.

- 1) Normalmente no início do Ano Letivo estabeleço o objetivo de ser bom aluno.

(Exemplo: passar de ano; ter cadernos em dia; estudar todos os dias, etc.)

☐ Sim ☐ Não

- 2) Não encontro vantagem em estabelecer objetivos para a minha aprendizagem.

☐ Sim ☐ Não

- 3) Consigo ao longo do ano realizar os meus objetivos escolares. ☐ Sim ☐ Não

- 4) Para além da Escola, tenho mais alguns objetivos para a minha vida

☐ Sim ☐ Não.

Se sim quais? _____

- 5) Na escola, já tiveste retenções? ☐ Sim ☐ Não.

Se sim quantas vezes? _____

E em que anos de escolaridade ficaste retido? _____

- 6) Indica os objetivos/projetos para o futuro que gostasses de realizar:

7) Indica as profissões que gostarias de ter quando fores adulto (a):

8) Indica as notas que tiveste no último período:

9) Indica as razões para seres um bom aluno:

Confirma que respondeste a todas as questões.

Obrigada pela tua colaboração

Anexo II – Questionário de Autoeficácia para Crianças (SEQ-C)

Questionário de Auto-avaliação

Este questionário pretende recolher informação sobre o modo como os alunos reagem em certas situações. Não há respostas certas ou erradas. As respostas são confidenciais. Para cada uma das 24 afirmações assinale com um círculo a resposta que melhor corresponde à sua opinião sincera.

Ex: “Consigo fazer amigos com os meus colegas”
Sempre

Nunca

1 2 3 4

5

Se no seu caso, isto acontece sempre assinale o **5**. Se nunca acontece assinale **1**. Se por vezes acontece deve assinalar um **2**. Se acontece metade das vezes assinale um **3**. No caso de acontecer frequentemente deve assinalar um **4**. Se se enganar em alguma resposta faça uma cruz sobre o círculo e escolha outra resposta. Responda com base naquilo que acontece no seu caso e não com base no que acha que devia acontecer. Responda sem preocupação com o que respondeu nas questões anteriores ou com o que os seus professores gostariam que respondesse.

1.	Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos.	1	2	3	4	5
2.	Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim.	1	2	3	4	5
3.	Consigo voltar a ficar bem disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável.	1	2	3	4	5
4.	Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
5.	Consigo acalmar-me depois de me assustar muito.	1	2	3	4	5
6.	Consigo fazer amigos com os meus colegas de escola.	1	2	3	4	5
7.	Consigo estudar um capítulo para um teste.	1	2	3	4	5
8.	Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.	1	2	3	4	5
9.	Consigo não me enervar.	1	2	3	4	5
10.	Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente.	1	2	3	4	5
11.	Consigo trabalhar bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
12.	Consigo controlar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
13.	Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
14.	Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.	1	2	3	4	5
15.	Consigo encorajar-me quando me sinto em baixo.	1	2	3	4	5
16.	Consigo passar a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
17.	Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.	1	2	3	4	5
18.	Consigo acalmar-me depois de ficar muito irritado.	1	2	3	4	5
19.	Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
20.	Consigo manter as amizades com os outros colegas.	1	2	3	4	5
21.	Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis.	1	2	3	4	5

22.	Consigo ter aproveitamento num teste.	1	2	3	4	5
23.	Consigo evitar conflitos com colegas.	1	2	3	4	5
24.	Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.	1	2	3	4	5

Anexo III – RAPI (Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação)